

Monatshefte

für deutsche Sprache und Pädagogik.

(Früher: **Pädagogische Monatshefte.**)

A MONTHLY

DEVOTED TO THE STUDY OF GERMAN AND PEDAGOGY.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang XIX.

März 1918.

Heft 3.

(Offiziell.)

Nationaler Deutschamerikanischer Lehrerbund.

Protokoll der Vorstandssitzung des Lehrerbundes, abgehalten im Lehrerseminar in Milwaukee am 16. Februar 1918, nachm. 2.30.

Die Sitzung wurde vom Vorsitzenden Leo Stern eröffnet. Sämtliche Vorstandsbeamten, sowie Direktor M. Griebisch vom Lehrerseminar, nahmen daran teil. Der Vorsitzende machte die Mitteilung, dass er nach Rücksprache mit dem Schatzmeister im Dezember 1917 aus der Bundeskasse die Summe von \$100.00 an einen infolge eines langwierigen schweren Leidens in grösster Not sich befindlichen Kollegen gesandt habe und ersuchte um nachträgliche Billigung dieser Handlung seitens der übrigen Vorstandsbeamten. Es wurde beschlossen, beim nächsten Lehrertag die nachträgliche Gutheissung dieses Schrittes seitens der Bundesmitglieder einzuholen.

Nach längerer eingehender Beratung wurde ferner beschlossen, angesichts der z. Z. herrschenden Zustände von der Veranstaltung eines Lehrertages in diesem Jahre abzusehen, dagegen eine Einladung an die Leiter des deutschen Sprachunterrichts in den verschiedenen Städten des Landes ergehen zu lassen zu einer für Ende Juni dieses Jahres in Milwaukee geplanten Zusammenkunft zwecks Besprechung der Sachlage und eventuell dadurch nötig erscheinender Massnahmen.

Hierauf legte der Bundesschatzmeister seinen Kassenbericht ab. Es wurde beschlossen, diesen Bericht in der Märznummer der „Monatshefte“ zu veröffentlichen. Die Sitzung wurde hierauf geschlossen.

Theodor Charly, Schriftführer.

Bericht des Bundesschatzmeisters für 1916—1917.

Kassenbestand am 30. Juni 1916.....	\$1093.42
<i>Einnahmen:</i>	
An Beiträgen für 1916.....	46.00
An Beiträgen für 1917 (zu \$2.50 pro Mitglied).....	530.00
An Beiträgen für 1917 (zu \$1.00 pro Mitglied).....	25.00
An Überschuss	1.50
An Zinsen auf Bankkonto	8.46
Summa.....	\$1704.38
<i>Ausgaben:</i>	
Im Jahre 1916	\$ 225.44
Im Jahre 1917	742.01
An die Redaktion der „Monatshefte“ für 212 Abonnements, 1917..	318.00
Für Überschuss an Abonnementsbeträgen.....	1.50
Summa.....	\$1286.98
Gesamteinnahmen	\$1704.38
Gesamtausgaben	1286.98
Kassenbestand am 1. Januar 1918.....	\$ 417.40
Bernhard C. Straube, Schatzmeister.	

**A Letter by the U. S. Commissioner of Education,
Mr. P. P. Claxton, on the Teaching of
German in American Schools.**

DEPARTMENT OF THE INTERIOR

BUREAU OF EDUCATION
WASHINGTON

June 22, 1917.

Mr. W. S. Covert, Principal South Side High School,
Rockville Centre, Long Island, New York.

Dear Sir:—

I do not think our present relations with the German Empire should affect in any way the policy of the schools in the United States in regard to teaching the German language.

The United States is now at war with the Imperial Government of Germany and not with the German language or German literature. The President has tried to make it plain to all the people that we are not at war with the people of Germany as a people and that we have in our

hearts no hatred or bitterness toward them. When the war is over we expect to be their friends again and our commercial and political relations will be re-established. Indeed we shall probably have much more intercourse with the German people than ever before, as we shall have with most of the nations of the world. The great German republic may become one of the leading nations for the preservation of the peace of the world. For practical, industrial and commercial purposes we shall need a knowledge of the German language more than we have needed in the past. We should remember also that there are many millions of German speaking people outside of Germany and the number of such persons will probably increase rapidly after the war regardless of the way in which the war may end. Some years ago we were at war with Spain, and more recently we were almost at war with Mexico whose people speak the Spanish language. The need of a knowledge of the Spanish language for commercial and industrial uses has been greatly increased.

The culture value of the German language and literature and the writings of Lessing, Goethe, Schiller, and a host of other poets and novelists, historians and essayists remain the same as they were before the war, and it is too great for us to lose out of our life, national and individual. The value of the scientific and technical writings of the German people will no doubt continue to increase. To rob ourselves of the ability to profit by them would be very foolish. The kinship between the English and the German languages is the same as it was before the war, and the value of a knowledge of the history and philosophy of the German language for an understanding of English remains the same.

Last of all, we cannot as a people afford to put ourselves in the attitude of regarding as evil everything about any people with whom we may happen to be at war. We cannot afford to assume this attitude toward the German people simply because they happen now to be under the control of an autocratic militaristic government with purposes and aims that have brought us into conflict with it. The fewer hatreds and antagonisms that get themselves embodied in institutions and policies the better it will be for us when the days of peace return. We can easily see how this has been true of our times of war with England, Mexico and Spain, and among ourselves.

I sincerely hope that school officers and teachers everywhere will take the broad and sane view of this subject. To do so can, I believe, in no way be interpreted as a lack of loyalty to the United States, nor can failure to do so in any way strengthen our position in the war or enable us to bring it to a successful end more quickly.

Yours sincerely,

(Signed) **P. P. Claxton.**

Vor fünfzig Jahren.

Aus dem Tagebuch eines deutschamerikanischen Schulmeisters.

Von **Carl Otto Schönrich**, Baltimore.

Ankunft in Baltimore. Freitag, 27. Dezember 1867.

Meine heutigen Eindrücke waren nicht angenehmer Art; die Stadt Baltimore selbst erscheint mir nichts weniger als einladend, werde nicht lange hier bleiben. Von Philadelphia aus konnte sich das Auge noch einige Zeit an kultivierten Feldern mit kuriosen Umzäunungen ergötzen, aber ehe der Susquehanna erreicht wurde, begann schon die Wildnis, nur selten unterbrochen von vereinzelt Farmen. Wilde Tiere waren nicht zu sehen, auch keine Indianer; Negerhütten erregten mein Interesse, und einige sehr primitive Brücken, über die der Zug passierte, machten mich unheimlich fühlen.

Ohne jede Anzeichen einer grossen Stadt, mitten aus der Wildnis lief der Zug gegen drei Uhr in dieselbe ein und zwar mitten auf einer Strasse. Und was für eine Strasse! Die schwäbische Alp en miniature, bestehend aus Schmutz und Abfällen jeglicher Art, in denen allerlei Tiere herumschnupperten. Ich bemerkte zwei Schweine, verschiedene Ziegen, zahllose Köter und Federvieh jeglicher Art. Rechts und links elende Häuser, Hütten und verfallene Barracken. Und die schmutzigen Menschen! Und das nennt man das Goldland. — Übrigens habe ich seit meiner Landung in New York am letzten Montag noch gar kein Gold hier gesehen, nicht einmal Silber; ausser Kupfer und Nickel sieht man nur Papiergeld, gerade wie in Österreich.

Der Zug erreichte endlich den als Bahnhof dienenden Schuppen. Die Strasse bot hier einen besonders widerlichen Anblick. Ein vom bleigrauen Winterhimmel kommendes Nebelrieseln vermischte sich mit einem tiefen, schleimartigen Schmutz, der gegen allen Komment war. Alle erdenklichen Abfälle liegen darin, Stiefel, Gummischuhe, Strohbesen, Wagenreifen, usw. Zwei Hunde zerren an einer Krinoline.

Da ich keinen Polizisten sehe, zeige ich einem Kutscher die Adresse meines Bruders und frage ihn, wo das sei. Er sagte, das seit weit, er wolle mich für \$2 hinfahren, mein grosser Koffer und Handkoffer gehen aber extra. 4 Gulden 40 Kreuzer war mir doch zu viel, auch traute ich ihm

nicht. Andere konnten oder wollten mir keine Auskunft geben. Da erblickte ich über der Strasse ein Schild, „Deutsches Gasthaus“, dorthin watete ich mit meinem Handkoffer. Es war ein sehr unsauberer Platz, doch alles war ja so hier. Für fünf Cents kaufte ich mir ein Glas Bier, das eben so schandmässig klein war, wie in New York und Philadelphia, und dann erkundigte ich mich nach dem Weg.

Nach der Adresse könne ich heute nicht mehr kommen, hiess es, gleich werde es Nacht, ich solle hier übernachten und morgen früh hingehen. Ich sagte, ich könne mich schon zurechtfinden, wenn ich nur die Richtung wüsste, aber der Wirt bestand darauf und auf seinen Wink nahm mir ein neben mich gekommener baumlanger Kerl den Handkoffer zu meinen Füßen weg und stellte ihn auf ein an der Wand stehendes Tischchen. Es wurde mir ungemütlich, ich gab aber vor, einverstanden zu sein und bestellte 2 Glass Bier, eines für den Fremden, der mich zu überzeugen versuchte, und das in einem verschrobenen Deutsch, wobei er mich mit Du anredete.

Ich setzte mich nun auf den einen Stuhl an dem Tischchen—auf dem anderen lag ein grosser Kater—und suchte vorgeblich in der aufgeschnallten Aussentasche meines Handkoffers. Endlich kam die erwünschte Gelegenheit. Gäste, sehr laut, kamen herein und während man sich mit ihnen beschäftigte, fasste ich schnell meinen Koffer und eilte mit „Will's doch probieren“ zur Türe hinaus, und rannte draussen auf einen Mann, der eilends eine kleine Leiter trug. Er war nicht unfreundlich, als ich mich entschuldigte; den Weg nach meinem Ziel konnte er mir aber nicht sagen. Als wir zusammen an die nächste Ecke gekommen waren, stellte er zu meinem Erstaunen seine Leiter an eine Strassenlaterne, öffnete sie von der Seite und steckte das Licht an, wozu er zwei Streichhölzer verwenden musste. Da ist man in Deutschland doch weiter.

Viele Neger zeigten sich. An der Ecke las ich „Pratt Street“, ich erkannte sie als eine Hauptstrasse und verfolgte sie bis zu einer Brücke und traf hier den gesuchten Polizisten, den ich nach einem guten deutschen Gasthaus fragte. Der geleitete mich selbst—ein deutscher Polizist würde das schwerlich tun—nach einem sehr anständigen Gasthaus, dort sah ich einen Adresskalender und konnte die Stadtkarte studieren. Dabei fand ich, dass ich nur neun Strassen von dem Hause meines Bruders entfernt war. Eine halbe Stunde später hatte ich trotz der Dunkelheit das gesuchte Haus gefunden.

First Year Work in German—Some Experiences.

By **F. Betz**, East High School, Rochester, N. Y.

To speak on First Year Work in German before this body at this time is like carrying owls to Athens. Many of you have read and listened to many papers on this subject before, and little or nothing new can be said at present. Certain things that a few years ago were comparatively unknown to many teachers of German are now not only known but also carried out in various parts of the country. The heated discussions pro and con of this, that or the other method are abating, and teachers are more and more asking themselves: What can we use of this and that method? without feeling obliged to swear allegiance to any one of them. Some reforms which a few years ago were looked upon with disfavor or at least distrust have been officially adopted in many of our schools. Our own State Department is co-operating with the teachers of German and is endeavoring to incorporate in its examinations such features of reform as are within the reach of many teachers. In our state sections of modern language teachers are in existence and teachers are being more and more familiarized with new and practicable methods for attacking various problems.

For this reason I do not feel that I can or ought to discuss the topic assigned to me by our president in its full scope. There are so many things to be taken into consideration in its discussion that the limited time at my disposal and my own ability would forbid such an attempt. Therefore I have slightly altered the wording of the topic and will limit myself only to such things on which I can speak from personal experience.

A discussion of theories pure and simple seems to me unprofitable for most teachers, at least under present conditions. Now and then we hear of methods in vogue here and there, and some successful exponents of these methods tell you that theirs is the only really successful method. Some of these methods are more or less utopian, while others contain much that can be used by many teachers. What causes many teachers to look with distrust at radical reform-methods is the feeling that they are unable to handle them successfully. Any method, to be successful, must be used with conviction, that is, the teachers must believe in the method. Now with the best intentions in the world, radical or far-reaching reforms will not be successful in the long run if they are forced on a body of teachers all at once. Reforms that are possible elsewhere and under different conditions cannot always be put into practice *in toto*

with us. We have all read of the excellent results obtained by this, that or the other teacher, in this, that or the other school, either here or abroad. Some of us may have become enthusiastic and have thought: Why can't we do the same thing here? But we were not all as successful as the people about whom we may have read. The reason for this is not difficult to find. In the first place the trouble lies with the teacher. I cannot go into detailed discussion of the matter, nor is this necessary. Only I want to state that with the present tenure of office of the average teacher, which is only two years in most schools, it is clear, that reform must be slow and conservative. Furthermore the late beginning of our pupils works much havoc with the adoption of certain methods. Pupils are of two kinds in general: those coming directly from the grammar school, and those who have had one or two years of Latin in high school before taking up the study of German. All these factors must be taken into consideration in passing on the adaptability and usefulness of any given method.

For these and other reasons I want to tell you merely about some of the things we have been doing at our school, not because our work is different or better than that done in scores of other schools, but because we are able to tell of the results of experiments carried on for at least five or more years.

All of our teachers are contending with the same difficulties that beset modern language teachers elsewhere. We have a very cosmopolitan class of pupils, coming from all sorts of homes: the children of old American families and of the foreigner who has just come to our shores, rich and poor, idle and industrious, serious and frivolous, all are in attendance.

Now in planning a course for these pupils that will be of the greatest benefit to the greatest number we had to keep in mind the preparation of the pupil as well as his diligence and interest. The preparation of most pupils entering high school, as far as a knowledge and a real understanding of the fundamental grammatical concepts of the English language is concerned, is practically nil. That is, a teacher cannot safely take for granted that such grammatical notions as subject, object, direct and indirect, case, mood, voice, etc. mean something definite and real to the pupils, and are not merely a set of more or less meaningless words. I did not know this when I began to teach German. I started the pupils with the grammar on the supposition that they knew certain things about English grammar. The topics were taken up more or less in the usual fashion, the teacher working hard, the pupils straggling behind, the earnest ones bewildered and the others making no effort at all. After a number of weeks there generally came a stage, when the teacher said:

The pupils know absolutely nothing about the work thus far covered. What can be done? What should be done?—I did not know at first.

One year, after beginning in the usual way, I gave up in despair after a number of weeks. It simply could not go on any longer in this fashion. In my despair I threw the grammar aside. It could not be worse without than with a book. So from day to day I worked out a lesson, more or less crude, to be sure, which I gave to the pupils in class. I treated them like infants, presupposing absolutely nothing. (Later I read somewhere that a German pedagogue had said: *Man kann sich seine Schüler nie dumm genug vorstellen*).

The lessons were given orally and then written on the board. The whole class copied them into note books under my supervision. The next day they had to recite these lessons in class and also hand me a copy written at home. Every few days they had to recite the previous lessons or write them from memory. Off and on I gave them little anecdotes and these likewise were memorized. I did not give them poems. For some reason or other I can't make up my mind that poems are the stuff with which to teach grammar and prose language. — In this way I jogged on the whole term, and when school opened in fall, I was quite anxious to find out what the pupils remembered of the last term's work. Generally it was a minus quantity. But I was agreeably disappointed when I found that the majority of the class could recite many of the lessons of the previous term almost perfectly. This encouraged me to go on in the way just described. I did this alone for a year or more, and then I asked one or two of our teachers to try the same plan with their pupils. They did it, and their results proved equally satisfactory. Since that time we give an introductory course of from four to six weeks before using the grammar itself.* No matter how easy the work may seem to *you*, the *pupil* is confused with the presentation of the facts of a new language. A survey of the work to be covered, a preliminary introduction to the various features of the new language, can only help the pupil. And later on the ground can be covered with greater thoroughness and ease. (In a recent article in the *School Review* I have noticed that our secretary, Mr. Host, advocates such a preliminary course).

But in spite of this introductory work grammar was still the stumbling block for many pupils, and good ones at that. At first I could not understand why. Gradually I discovered that we were trying to make the pupils do something that no person well acquainted with a language can readily do. We made them classify all the various items of the language and put them into little pigeon-holes in their brains.

* Since writing this article, the author and Dr. R. Price have published "A First German Book", which contains an elementary course in German along the lines described.

At command they were supposed to find the things thus stored away and make prompt use of them. To put it concretely: we compelled the pupils to learn classification of nouns, adjectives, verbs, etc. which nobody ever consciously uses in life. We all remember how these rules run: to the first class of the strong declensions belong, etc. We never took the trouble to find out what were the rules and which the exceptions. The following is a quotation from the Public School German Primer by Otto Siepmann (Macmillan, introduction, p. xi): "It is commonly stated that masculine and neuter nouns in er, el, en, as a rule, modify in the plural; as a matter of fact there are only twenty that modify and 300 that do not. Again it is commonly said that neuter monosyllabics form their nominative plural in -er and modify; in reality the majority take -e and do not modify." We were careful to drill all kinds of rules and exceptions, week in and week out, with the result that not one pupil in 100 knew what he was at.—All remember the importance of such nouns as Käse and Kloster—The same thing was done in regard to verbs and adjectives. It slowly began to dawn on me that it might possibly be less work for all concerned if the pupils learned the plural of nouns and the principal parts of verbs, etc., without trying to classify them at all. With fear and trembling we undertook this momentous reform, and, lo, pupils took to it with a much greater degree of facility than to the old pigeon-hole method of classification. In the meantime this has been recognized by the authors of German grammars, and only recently I read in the introduction of a new grammar: "Grammar has been reduced to the main rules, all unimportant exceptions having been avoided. No rule has ever been introduced merely for its own sake; unless the student needs it and can make immediate use of it, a rule of grammar is mere rubbish, as soon forgotten as learned.

For this reason the division of nouns of the strong declension into three classes is omitted. Such a division is arbitrary, without scientific foundation, and does not add to one's knowledge; for, unless the student already knows the plural form of a German noun, he will not be able to determine to which class it belongs theoretically. It may be of some use to the teacher in hearing recitations, but it is of no practical value to the pupil; on the contrary, it retards his progress in acquiring the necessary habit of using the correct form (*Sprachgefühl*). Such a habit is obtained only by uttering the form itself, as, *die Mehrzahl von Hand ist Hände*, not by saying that the word *Hand* belongs to the second class of the strong declensions. No confession has ever been made to the theory of grammar; hence the absence of words like *Kloster*, *Floss*, etc., which owe their prominence in the first lessons of many elementary grammars to the simple fact that they happen to be the only neuter nouns of the first and second class that take the *umlaut*. Words have

not been introduced in order to furnish complete lists of certain kinds of nouns or verbs, but for their usefulness only, hence the absence of such nouns as Bösewicht, Gespenst, simply because they form their plural in er, and of verbs like spleissen, schleissen, befeissen, because they happen to be strong. A student may study German for the rest of his life and not meet these verbs again. Grammar should be derived from language, not language from grammar, or we are constructing an artificial language which is not German, and we are wasting a great deal of energy that might be better spent on things of value". — —

We have come to the conclusion that the verb should form the center of the body of grammatical facts to be presented, and that all other topics ought to be grouped about the verb. This conviction is represented in a number of recent German grammars, and even a cursory examination will convince any teacher of experience that it is a much better way to impart grammatical knowledge than by the old method of beginning with the declension of nouns. It has taken us a long time to get thus far, but having accomplished so much, we can safely hope to make further progress in the right direction. We have all been more or less hypnotized by print, and the letter, that killeth, for a long time also killed all initiative in the matter of reform.

Another subject of importance to us was how much grammar should be taught during the first year. Not so very long ago it was customary to consider grammar as a part of the course in German to be covered in as short a time as possible. Accordingly anywhere from two months to a term was considered sufficient time to familiarize the pupils with the facts necessary to read and translate. As long as translation was the sole aim of modern language study this method may have had some justification, for a pupil can be taught to thumb a dictionary with little or no grammatical knowledge. But when the call came for a different type of language study it was found that the old way of racing through a grammar was little better than useless. Accordingly more time was consumed in the elementary work, and more time is being demanded by teachers in various parts of the country for this work.

In our school grammar was covered after a fashion in one term of twenty weeks, with five recitations of 40 minutes each per week. The result need not be described to you. After having gone over the work in the grammar the pupils evinced at the end of the term such profound ignorance of grammar that it was evident that they could not do the work in the time allotted and show tangible results. We therefore lengthened the time for elementary work to one year. That worked somewhat better, but even with this reduced speed we found our results far from satisfactory. Now we are devoting three terms to the work formerly

done in one term, and this division seems to meet the situation much more satisfactorily than our former time-allowance.

The division of the body of grammatical facts is as follows: In the first term we take up the verb in the active: present, past, perfect, and pluperfect, in the indicative. In connection with this we teach the use of the various cases, not wasting any time on classification, but giving the plurals of nouns with each noun, the personal and demonstrative pronouns, the possessive adjectives, and the principal prepositions. We do not keep strong verbs out of the reach of the pupils, but start at once with them. Those who are going to learn will learn irregular verbs just as easily as regular ones. In the second term we complete the study of the tenses, i. e. the future and future perfect, paying little attention to the latter tense . . . The separable and reflexive verbs are studied. Word order, although it is a thing that comes up from the very beginning, is treated more in detail, especially in connection with relative pronouns and dependent conjunctions. The last topic taken up in the second term is the declension and comparison of adjectives. We have discarded altogether the terminology "strong, weak, and mixed" with adjectives, and speak only of adjectives being used alone, or with *der* or *ein* words. Even then adjectives are among the most troublesome things to teach in the entire grammar.

The third term (i. e. the first term of the second year) is devoted to the study of the modal auxiliaries, the subjunctive and the passive. This extension of time for the work in grammar will help to produce a somewhat firmer grasp on the various subjects. We must do most of our work in school; for home work in these days is largely a negligible quantity. This is to be regretted, but nevertheless it is a fact. I am informed that last spring the teachers of German in Chicago expressed themselves in favor of devoting the entire first two years to the study of grammar. And the author of a very good first-year book in German says in the preface: "The book contains only the fundamental principles of German grammar. It represents the utmost amount of grammar that ought to be taught in the first year of high school. The author believes it easily possible for a teacher to take up more grammar in such an amount of time, but impossible for a pupil to assimilate more in such a way as to use the given forms with comparative ease. For this reason the passive voice is not touched upon, nor is the subjunctive taken up as such." Evidently this teacher also found that it is better to teach a smaller amount of grammar and teach it tolerably well than to try to cover a larger amount in a slipshod fashion. This notion is also in agreement with the report issued by the U. S. Bureau of Education (Bulletin No. 551, p. 41): "The first (year's) work should be so chosen that those who drop the subject early shall retain something of

• value for themselves." Now is it better for a pupil to say to himself after having had one year's work in German: I have gone over the ground, but I know nothing of consequence, or, I don't know everything about German grammar, but I do know something definite"?

The amount of reading matter to be taken up in the first year was another problem that caused us quite a little trouble. It used to be almost axiomatic that the test of a successful teacher was to enable the pupils to begin the reading of German texts after the shortest possible time. A few weeks after the beginning of the work it was a common thing to read a book like Storm's *Immensee*, Heyse's *L'Arrabiata*, or some such text. After these books were done, others were attacked in the same lively tempo, and at the beginning of the second year pupils read *Hermann und Dorothea* and *Tell*. The reason for this procedure lay in the method of rating the teacher's work, as just stated. And even to-day this quantitative standard is still in vogue, witness the entrance requirements to some of our colleges, especially the girls' colleges. Now if we have learned anything it is that rapid reading at the beginning of the course with pupils such as we have in our average classes is to invite them to do careless and practically useless work. Our pupils are not over-studious, to put it mildly. To drive them through a great number of pages of reading matter will do them no more good than to feed a person ten loaves of bread all at once. With the amount of time at the disposal of the teacher, usually 35 to 40 minutes, and with an average class of, say, 25 pupils, the amount of time to be devoted to each page and each pupil must be very small, as you can easily figure out. I have it on the authority of the head of the department of English in our school that in Senior English three or four pages is the average amount read and discussed in class, and that five pages is considered a good deal. That in English! I leave it to you to make the application to the amount usually read in German. I again quote from the above mentioned report of the U. S. Bureau of Education (p. 55): "It is probable that most teachers will prefer to read in class a somewhat smaller number of pages than is here (i. e. in the Report of the Committee of Twelve) suggested. There is a strong belief that a small amount thoroughly prepared and carefully studied leaves a larger permanent possession than is retained from reading hastily several pages, and some would reduce the amount required to one-half that specified by the committee of twelve.... The Report of the Committee of Twelve appeared about 19 years ago, and the improvement in the equipment of teachers and in the methods commonly employed at present should make it possible to insist more strongly upon the oral side of the instruction. If this is effectively done, the greater thoroughness of the treatment in

class should more than compensate for a reduced number of pages read." I personally have a sneaking suspicion that formerly the amount of reading (done) was so very large because the teachers did not know what else to do with the time.

In the first term we read the short stories in the grammar, and toward the latter part of the term we take up some easy reader, generally of the anecdote type. In this reader we cover about 4 oral, 5 gram. 9 read. pages, making the total for the first term about 18 pages. In the second term we take up some more stories in the 13 p. grammar, in addition to about 49 or 50 pages in the reader, making a total of about 62 pages for the second term. The stories are all of such a nature that they can be reproduced entire by the class. — Allow me to quote again from the above-mentioned report (p. 48): "Since beginners cannot be expected to have enough comprehension of a new language to appreciate literary style, and since high-school freshmen ought not to have had experiences that fit them really to feel great literature, most text of literary reputation should be absolutely eliminated from first-year work." That ought to settle "Immensee" and other similar books commonly inflicted on beginners.

We read the stories aloud in class. All our pupils must read aloud and they are rated for their ability or inability in pronouncing correctly and fluently. Then the stories are reproduced orally, either entirely in the words of the book, or with such synonyms as are at the command of the pupil or are furnished by the teacher. From the first we strive to drill on synonyms and opposites. One of my standard questions is: Welches andere Wort können wir hier gebrauchen? or, Wer kann es anders sagen? And we try to impress on the minds of the pupils that they must try to interpret words by means of words they have already learned. Of course in the beginning such a procedure must be very slow and careful, for then the pupil is struggling to acquire his first stock of words. At this point I would say that I consider it ill-advised to attempt to give the pupils a vocabulary such as is contained in some of the more radical reform-method texts, in which all the words are explained in the foreign tongue. I tried one of these books once with dire results.

What we are most concerned about is to give the pupils a tolerable working vocabulary. Hence we constantly call the attention of the pupils to derivatives, showing them, how in many cases they can make out the meaning of a word by analyzing it. When verbs come up they are asked to mention nouns connected with the verb, or, in case of a noun, an adjective derived from the noun. The stories are frequently written in class, and as various pupils read them, common mistakes are called to their notice. We aim at getting the pupils to think to some extent

in German. To do this they must have words for their ideas, and these words will be only those they have frequently seen, heard and used. With rapid reading the pupils will be overwhelmed with a mass of words and will not remember any of them with certainty.

Another much discussed topic is the exercise work in German. It has been, and still is, the custom to a large extent to conduct this work by means of translation from English into German. Somehow it was (and still is) felt that this is the only safe check on the pupil's understanding any given grammatical fact. Of course this method was caused by two things: first, the influence of the method employed in teaching the ancient languages. Probably no teacher of Greek or Latin can think readily or at all in those languages. For these languages translation from English may be necessary, although even here a reform seems possible. The second reason for the prevalence of translation from English into German was the preparation (or lack of it) of the teacher.

Now my experience has been that translation from English into German is a slow, laborious process, and that the time and effort spent on the work is not at all commensurate with the results obtained. Even with the best pupils, whose work in every other respect was perfect, the so-called prose work was always disappointing, both to them and to me. What about the poor and mediocre ones? And they are by far in the majority. I need not tell you what it means to correct the papers of such pupils. You all know from experience. Gradually I began to realize that I was wasting time, my time as well as that of the pupils'. I decided to stop this kind of work altogether, and I began to look around for some other way to get better results.

My first help I obtained from one of the books published by a teacher of German in England (Savory). His method was to construct exercises in German on various topics. At first I was rather sceptical, but tried this scheme in one of my classes for an entire term. The results in general were so much better than with the old translation method that I was convinced for myself that it was just what I wanted. Since then all our teachers have been conducting their work along these lines, and we cover every feature of the work by means of such exercises. And we are going to keep on in this way until we find something better.

This device has several advantages. It takes less time. You all know the laborious efforts of pupils trying to turn an English sentence into German. Why is the sentence given? If the exercise is worth anything at all it is supposed to illustrate some grammatical principle under consideration. As far as the exercise goes, only that principle is of importance, and the rest of the sentence is extraneous matter. But the pupil has just as much trouble with the part of the sentence which has

no bearing on the principle he is supposed to be studying as with the balance of the sentence. Now why not have exercises in which only that part is to be expressed which is the topic for the lesson? For example: when you are drilling on the verbs governing the dative case, the ordinary method is to give sentences such as, The child obeys his mother, or, He thanks me, etc. All you are after is the case of the words, 'his mother', or 'me'. Is it not much better and simpler to say to the pupil: "give the correct case of 'seine Mutter' in the sentence: 'Das Kind dankt (—)'"? In this way you can give three times as many exercises as with the other method, where the pupil stumbles through the sentence word for word. You can also vary the sentences, e. g., you can have the sentence changed to the plural, have the pronoun put in place of the noun, etc. In other words, you are giving the pupil just what he needs most: exercise, definite and clear, which is not always apparent with the exercises of the other type. You are not jumping back and forth from English to German, a task which will confuse even a good many teachers. You are constantly using German, and the pupil is constantly using and hearing it. Moreover, you can give many of these exercises orally, and you can find out what the pupil knows, without being obliged to waste hours in the correction of papers. It is just this time-saving feature of the work that I would call to your notice. Furthermore it relieves the teacher. Correcting papers is the bane of a teacher's existence. It taxes your eyes and your patience. If you have exercises which require only a fraction of your attention, as compared with the other type, you are certainly helping yourself. Oftentimes the written exercises can be interchanged among the pupils and corrected by them in class. The correct form is given by some pupil, or is written on the board, and the pupils can check any errors. In this way their attention is called to mistakes much more effectively than if you merely hand back the papers on the next day when the matter is no longer fresh in their minds. You can look over the papers afterwards with much less effort and yet have the same control over the work done by the class. I do not want to go into more detail, but simply want to say that I believe if you have once tried this plan, you will not want to go back to the old way. In the case of teachers who feel that they cannot do this all at once, I would suggest that if they give the usual English sentences, they require the pupils to translate only that part which has a bearing on the topic under discussion.

Oral reproduction of one kind or another is another feature of this work; and although it does not work wonders with all pupils, yet it certainly helps many whose work would not amount to much if they were confined solely to the ordinary translation from English into German. I have gone so far as to give many pupils two marks on their monthly

report cards: if they are noticeably better in their oral than in their written work, I indicate it by a mark like A/B, A representing the oral and B the written work. This indicates to them what part of their works needs especial attention.

The devices that can be employed in this kind of work are numerous. They will vary with different teachers and with different types of pupils. In a school with several teachers they can divide the work among their number, one taking care of this feature and the other of that one. Exercises based on the lessons can be made out ahead of time, so that weaker teachers, or those overburdened by a heavy program, can familiarize themselves sufficiently with the work before taking it up in class. Even if the teacher is all alone, such exercises can be used. Write them on the board before the class meets, or let some pupil do it for you. All this takes much less time than you may think, especially if a little system is used.

Of course neither this device nor any other will perform miracles. Lazy and indifferent pupils will not suddenly become proficient, and it will not invariably relieve all your troubles. You can't make a diamond out of a pebble, nor a good student of German out of a lazy or mediocre pupil. We have and always will have many pupils of the slow but sure type, who are slow to learn and sure to forget. But aside from these, the others do get some good out of this kind of work, and the teacher will find it less monotonous and wearisome than the other type. From these exercises it is comparatively easy to proceed to direct reproduction in German, which ought to be the aim of our work in the later years of the study of German.

There are many other things that could be touched upon in discussing this subject, but I will stop here. "Allzuviel ist ungesund". I have not touched upon any "method" as such, in fact I do not want to advocate any single method. Method is largely a matter of personality and ability. It would be folly to require all teachers at present to use any one given method. That would invite disaster.

We must remember the conditions which confront us. "Eile mit Weile". In regard to method we can all bear in mind the famous maxim of Frederick the Great: "In meinem Staat kann jeder nach seiner Façon selig werden." If we all earnestly strive to attain "Seligkeit" as far as success in teaching German is concerned, the individual method will perhaps take care of itself.

I will only be doing a characteristically German thing if I close with a bit of advice by Goethe:

"Eines schickt sich nicht für alle!
Sehe jeder, wie er's treibe,
Sehe jeder, wo er bleibe."

Zur Methode des fremdsprachlichen Unterrichts.*

Seitdem im Jahre 1882 in Deutschland der Trompetenstoss der Reform des fremdsprachlichen Unterrichts ertönte — ich meine das Aufsehen erregende Büchlein: „Der Sprachunterricht muss umkehren“ von Professor Viëtor in Marburg — sind jetzt 35 Jahre vergangen. Der Methodenstreit ist längst verstummt oder hat eine neue Form angenommen, auf die ich weiter unten hinweisen werde. Wohl meinen noch junge Lehrer ihre paar Jahre Erfahrung in die Welt hinausrufen zu müssen. Aber man hat die Argumente für und wider die neue oder direkte Methode so gründlich satt bekommen, dass man diese ewig aufgewärmte Platte alter Beweise unwillig wegstösst, weil man daran keinen Geschmack mehr findet. Trotzdem haben wir ältere Schulmeister nicht das Recht, den jüngeren ihre Expektorationen zu verwehren. Nicht nur weil es gesund ist, sich zu expektorieren, sondern weil immer wieder Anfänger da sind, mit geringer methodischer Anleitung, die geführt zu werden wünschen, und die lieber als nach verstaubten Büchern nach den Schriften des Tages greifen, die ihre Sprache reden, ihre Wünsche darlegen. Und dann: Wir haben es einst auch so gemacht. Kaum hatte ich einige Jahre Französisch-Unterricht gegeben, so verkünde ich mein Evangelium, das eigentlich das meiner Lehrer war, das aber durch das Stahlbad der Praxis ein eigenes, kräftiges Aussehen erhalten hatte, in einer Serie von Artikeln. Ich war damals erstaunt zu sehen, was mir das alles eintrug: der bernische Erziehungsdirektor sprach mir seine Zustimmung aus — was für einen jungen Lehrer immerhin eine Ermunterung bedeutete —, in der Schule wurde mir eine Experimentierklasse mit Anfangsunterricht eingeräumt, und ich glaube mich nicht zu täuschen, wenn ich mit den Artikeln meine Versetzung nach Zürich in Zusammenhang bringe, die für meine ganze weitere Existenz ausschlaggebend wurde. Warum sollten wir also Jüngeren übelwollen, wenn auch sie das Bedürfnis empfinden, Pro und Contra nochmals durchzudenken und schriftlich wiederzugeben. Für sie sind ja die Fragen alle wieder neu und von kapitalstem Interesse für ihre Schüler.

Wenn wir uns fragen, welches das Resultat des Kampfes ist, der in den 89er und noch in den 90er Jahren einen recht agitatorischen Charakter angenommen hatte, um nachher in gegenseitigen Konzessionen zu verflachen, so darf man von Deutschland vielleicht sagen: er hat zum Sieg einer vermittelnden Methode geführt. Immerhin ist das Resultat mehr auf der Seite der Reform verblieben, so dass man am besten von einer

* Der der „Schweizerischen Lehrerzeitung“ entnommene Artikel gibt einen überaus klaren Überblick über den Stand, namentlich die Methode des fremdsprachlichen Unterrichts in der Schweiz, Deutschland und Frankreich. Er wird auch hier mit Vorteil für unseren Unterricht gelesen werden. D. R.

jetzt herrschenden gemässigten Reform spricht. Von der Reform blieben folgende Forderungen: sorgfältigere Aussprache auf phonetischer Grundlage, Betonung der Sprechfertigkeit, z. B. in den preussischen Lehrplänen, die Lektüre ist im Mittelpunkt des Unterrichts, sie ist zusammenhängend, charakteristisch für Land und Leute, sie dient nicht der grammatischen Unterweisung allein, sondern dem Sprachkönnen überhaupt und der Kulturvermittlung, das Vokabular ist sorgfältig gewählt und statistisch überwacht.

Von der alten Methode sind wieder aufgenommen worden die Hinübersetzung, d. h. Übersetzung aus der Muttersprache in die Fremdsprache, welche die Reformer anfangs absolut verpönten, und die jetzt zur Befestigung der Grammatik, sogar in der perhorreszierten Form der Einzelsätze mit ihren Fallen und Schlingen wieder gepriesen wird. Immerhin besteht ein Unterschied gegenüber Plötz. Die Sätze behandeln nicht, wie früher, neuen Stoff, sondern bereits bekannten. Das Vokabular dazu ist gegeben. Nur die Form bleibt zu suchen. Die Übung konzentriert sich also auf den einzelnen grammatischen Punkt und ist dadurch heilsam, dass sie durch Massenwirkung einen bestimmten Unterschied zwischen Fremdsprache und Muttersprache bleibend festlegt. Es ist nicht richtig, wenn man meine, dass das Bewusstsein beim Sprechen ausgeschaltet sei. Es ist nicht der Fall bei der Muttersprache; fremde Sprachen konstruieren wir noch viel mehr, als wir denken, nach Vorbildern. Ich will einen Fall aus meiner Praxis erzählen. Ich stehe am Bahnhof in Barcelona und will einem Spanier auf spanisch sagen: Ich habe deren zwei (Koffer oder was es war). Das unbewusste Vorbild war mir entweder das französische *j'en ai deux*, oder das italienische *ne ho due* und so suchte ich vergeblich im spanischen das dem *en ne* entsprechende Wort. Es ist aber keines vorhanden. So merkte ich für immer, dass der Spanier in seinem *tengo dos* keine andere Beziehung zum vorhergehenden Satz als das Zahlwort besitzt. Diese kurze Verlegenheit werde ich nie vergessen. Von der Vergleichung kam das Licht. 100 Mal hatte ich *tengo dos* gelesen oder gehört: es war mir nicht aufgefallen. Erst die eigene Praxis stiess mich darauf und belehrte mich darüber, dass ich im Moment nicht spanische, sondern andere, falsche Vorbilder benützte. So wird es allen ergehen. Man übersetzt beim Reden, auch beim raschen Reden mehr als man denkt. Wie oft ertappt sich der Zweisprachler darauf, dass er in die Syntax der anderen Sprache verfällt, die ihm vielleicht geläufiger ist. Aber wir wollen uns nicht in dem einen Punkt verlieren.

Von der alten Methode ist die Forderung möglichst sauberer grammatischer Bildung neu aufgenommen worden. Nach der alten Methode machte man wenig Fehler, aber man konnte nicht reden. Man konnte besser schreiben. Man hatte ja die Sprache eigentlich visuell, d. h. durch das Auge aufgenommen, anstatt durch das Ohr, wie es sich für das ge-

sprochene Wort allein schickt. Nach den neuen Methoden zeigt es sich, dass man sehr schnell verstehen lernt und ohne grosse Scheu an fremder Konversation teilnimmt, aber man kennt die Grammatik schlechter. Die vermittelnde Methode sucht beide Vorteile so gut es geht zu verbinden.

Ich möchte nicht unterlassen hinzuzufügen, dass gewisse Misserfolge eigentlich nicht der Methode zuzuschreiben waren. Solange nur methodisch hervorragende Geister sie verwendeten, die Neuerer, die es in sich hatten und nun mit Leib und Seele dabei waren, konnten die Resultate nur vortreffliche sein. Anders wurde es, als von oben Vorschriften kamen und die träge Masse aller Lehrer mittun musste. Die Ungeschicklichkeiten einzelner wurden dann der Methode angekreidet. Auch die Schülermilieux sind für die direkte Methode sehr verschieden disponiert, und man begreift, dass lange Zeit und jetzt noch in Bayern über ungünstige Resultate geklagt wurde. Das Französische wurde dort auch zu spät angefangen.

Als die Reform zu wirken begann, sahen die einen das Heil in der Anschauung, z. B. Bildern, andere ergriffen mit Begeisterung die Gouinschen Serien usw. Die modernen Lehrbücher treiben Eklektizismus und verbinden massvoll die Vorteile verschiedener Verfahren, indem sie die frühere Einseitigkeit zu meiden suchen.

Auch auf die Universität wirkte der Methodenstreit zurück und zwar ist diese Bewegung wie die Verhandlungen der Philologentage zeigen, noch nicht abgeschlossen. Solange man an der Schule das Französische fast wie eine tote Sprache lehrte, genau so, wie man an der Universität Latein oder Altfranzösisch getrieben hatte, war man sich eines Zwiespalts nicht bewusst. Jetzt wo es heisst, eine lebendige Sprache, ein Können nicht ein Kennen zu vermitteln, verlangen die Neusprachler mit Recht von der Hochschule mehr Gelegenheit, sich im Neufranzösischen zu üben und über neufranzösische Dinge zu hören.

Also in Deutschland ist nach der grossen Gärung und Aufregung eine Abklärung erfolgt, die besonders durch den grossen Namen Wilhelm Münchs gedeckt wurde, der selbst Vermittler war und ein sehr scharfer klarer Kopf. Der Sieg gehörte einer gemässigten Richtung, die aber durchaus modern ist und bleiben will und niemals zum Alten zurückkehren wird.

Die Verhältnisse der deutschen Schweiz sind ungefähr die nämlichen, durch eigene Kraft sowohl als durch fremde Erfahrung; stellenweise sind wir hinter Deutschland zurückgeblieben, allgemein wohl etwas fortgeschrittener, was am leichtesten bei Versetzungen von Familien von einem Land ins andere zu konstatieren ist. Denn die Grammatiken, Lesebücher und Berichte sind kein untrügerischer Massstab. Unter den schweizerischen Kantonen zeichnet sich Bern aus, das in der Hauptstadt

eine Konkurrenz zweier modern gefasster Lehrmittel für Französisch (Heymann-Keler) duldet, und wo sogar das Land sich origineller Leistungen rühmen kann (Eberhard). Zürich war von den Kantonen, die sich zuerst regten. Heute besitzen wir endlich für die Sekundarschule das Lehrmittel des Herrn Hösli, das schon eine weite Verbreitung und Anerkennung fand, bis jenseits der Landesgrenzen, und das nach nochmaliger Umarbeitung das Buch werden wird, das wir unbedingt brauchen. Ich komme später kurz darauf zurück. Überall da, wo noch Baumgartner gebraucht wird, steht man, wenigstens theoretisch, hinter den Leistungen Deutschlands zurück. Und das ist um so beklagenswerter, weil bei uns Französisch eine Landessprache ist. Es sind hier sogar neue Lehrmittel herausgekommen, die von dem Baumgartnerschen übertroffen werden.

Wie autoritär sich eine Demokratie gebärden kann, zeigt das Exempel Frankreichs. Der Funke war von Deutschland herübergesprungen. Die Personen, die dabei als Leitung dienten, sind bekannt. 1902 wurde die direkte Methode offiziell erklärt. So wie im Jahre 325 Kaiser Konstantin das Christentum als Staatsreligion erklärte, so darf von 1902 weg in unserer grossen Nachbarrepublik Deutsch, Englisch, Italienisch und Russisch nur nach der neuen Methode gelehrt werden. Die andere ist staatlich verboten. „Das Ziel des fremdsprachlichen Unterrichts,“ heisst es in den Vorschriften, „besteht in der tatsächlichen Erwerbung der Fremdsprache. Diejenige Methode, die dem Schüler am raschesten und sichersten zur tatsächlichen Beherrschung der fremden Sprache führen wird, soll angewandt werden. Es ist dies die direkte Methode.“ Und ferner werden Verhaltensmassregeln für alle Stufen des Unterrichts genau angegeben. Neue Lehrmittel schossen seit 1902 wie Pilze aus dem Boden. Schulbücher sind ein lukratives Geschäft. Die Verlage liefen einander den Rang ab und tun es noch.

Wer mit den Forderungen der neuen Methode nicht recht vertraut ist, dem rate ich, ein französisches Lehrmittel für Deutsch zu kaufen, z. B. das Deutsche Elementarbuch für junge Anfänger von Meneau und Wolf fromm. Das ist höchst interessant und lustig, zu sehen, wie die kleinen Franzosen unsere Sprache erlernen, die ja viel schwerer ist für sie, als die ihrige für uns. Wenn wir ein französisches Lehrmittel studieren, so werden wir die Erinnerung an den Unterricht nicht los, den wir genossen haben. Unser Urteil ist da befangen. Im Deutschen, das wir nicht grammatikalisch, sondern rein praktisch erlernten, sind wir dem Experiment zugänglicher. Wir sind eher imstande, die Schwierigkeiten zu ermessen, uns auf das Niveau des Schülers zurückzusetzen.

Die Resultate? Vor mir liegt ein Büchlein von einem Deutschen: Prof. Dr. E. Pitschel „Eindrücke und Beobachtungen während eines Studienaufenthalts in Frankreich, 1909“. Der Verfasser war in allen Teilen

Frankreichs und hat ein recht günstiges Urteil zurückgebracht. Mit Superlativen, wie Musterleistung, Meisterwerk hält er nicht zurück. Pg. 24: „Von den Unterrichtsstunden, denen ich in der Riesenanstalt des Lycée zu Bordeaux (über 2000 Schüler!) beiwohnte, machten auf mich einen besonders günstigen Eindruck die deutschen Stunden, die ich bei Herrn Rochelle hörte. Auch in diesen Stunden wurde die Muttersprache nur gelegentlich als Mittel zur zweifellosen Feststellung des allseitigen Verständnisses verwendet. Was dem Unterricht des Herrn Rochelle aber ein ganz besonderes Gepräge gab, das war die Heranziehung der Anschauung in einem Umfange, wie ich es sonst nirgends gefunden habe. Er benutzt für seine deutschen Stunden (der unteren Klassen) ein Klassenzimmer, das in geradezu erfinderischer Weise den Schülern möglichst in deutsche Umgebung zu versetzen sucht. Die Hauptgrundlage seines Unterrichts bilden grosse Anschauungsbilder (16 an Zahl), die nach seinen Angaben in dem rührigen Verlage von G. Delmas in Bordeaux hergestellt worden sind und die bereits in einer Reihe von französischen und ausländischen Schulen Verwendung finden. Sie sind den Bedürfnissen und Einrichtungen der Hauptsprachgebiete, in denen sie gebraucht werden, sorgfältig angepasst, und ihre Verwendung wird durch erklärende Texte in der betreffenden Sprache erleichtert. Aber diese grossen Bilder erschöpfen noch nicht die Eigenart der Klasse des Herrn Rochelle. Diese besteht vielmehr in der Anbringung von zahlreichen kleineren Hilfsmitteln für die mittelbare (Abbildung) und unmittelbare Anschauung (Gegenstand selbst) an den Wänden der Klasse, während weitere derartige Dinge in Schubladen und Schrankfächern ihrer Verwertung harren. So sah ich einen Thermometer, auf dem ausser der Gradeinteilung nach Réaumur und Celsius an den passenden Stellen die Wörter oder Sätze eiskalt, kalt, es gefriert, es taut, kühl, lau, warm, heiss angebracht waren. In der Nähe hing ein Kalender mit verstellbarem Datum und Namen des Wochentages sowie den ebenfalls auswechselbaren Aufschriften: Heute haben wir . . . , gestern (vorgestern) hatten wir usw. Auf einer grossen Pappe waren die vier Haupt- mit den vier Nebenhimmelsrichtungen zu lesen. Eine andere zeigte neben den entsprechenden Bezeichnungen die häufigsten Farben, wieder eine andere Blumen, die im deutschen Lese- stoff eine Rolle spielen, und sogar Abbildungen von Schinken, Braten, Wurst, Käse usw. waren zu finden. Ich fühlte mich fast in die Heimat zurückversetzt, als ich eine grosse Zahl von Reklamebildern und Reklameschildern sah, wie die von Kaisers Kaffee, von Maggis Suppenwürze, Liebig's Fleischextrakt, von Likör-, Champagner-, und Schokoladenfabriken, von Schiffahrtsgesellschaften, von Ausstellungen, vor allem aber auch zahlreiche Bilder und Bildchen, die Szenen aus deutschem Leben in Stadt und Land darstellen.

(Schluss, folgt.)

Berichte und Notizen.

I. Korrespondenzen.

Milwaukee.

Vor der Versammlung des Vereins deutscher Lehrer am 6. März hielt Herr H. Lienhard einen Vortrag über Erziehungsziele. In einem Überblick führte er aus, wie dieselben verschiedenartig gewesen seien und sind bei den verschiedenen Völkern je nach Weltanschauung, Volkscharakter und Volkssitte. So z. B. tritt bei den alten Griechen und Römern in der Erziehung lediglich die menschliche Tätigkeit in den Vordergrund; das Ziel derselben war, den einzelnen für den Staat so tüchtig als möglich zu machen, damit er sein persönliches Wohl begründe, seinem Volke diene und das Ansehen des Gemeinwesens hebe und fördere. In der Hauptsache beschäftigte der Vortrag sich mit amerikanischen Erziehungszielen in den Kolonien zur Zeit ihrer Kämpfe für Freiheit und Recht. Dass der Herr Referent die hinlänglich bekannte Freiheit des amerikanischen Schuljungen, diese „Freiheit ohne I-Punkt“, als besonders lobenswerten Vorzug der amerikanischen Schule hervorhob, berührte

etwas eigenartig. In der den interessanten Ausführungen folgenden Debatte wies Herr B. Straube besonders darauf hin, dass edle, tüchtige Schulmänner dieses Landes, von der Wichtigkeit und Bedeutung der Volkserziehung ergriffen, die Grundsätze und Gesetze der Erziehung zum Gegenstand gründlicher Forschung und eingehender Erörterungen gemacht hätten und, wie z. B. Horace Mann, auf das Verkehrtste einer herkömmlichen Erziehungspraxis hingewiesen, das Wahre und Richtige, das er in deutschen Erziehungszielen gefunden, erfasst und zur Einführung in Massachusetts veranlasst habe.

Der Superintendent der hiesigen öffentlichen Schulen teilte den Schuldirektoren mit, dass jetzt in $3\frac{1}{2}$ Schulen Deutsch, in 6 Schulen Polnisch und in einer Schule Italienisch gelehrt wird; es nehmen teil am deutschen Unterricht 12,584, am polnischen 1,729, am italienischen 713 Kinder. — Die Zahl der deutschen Lehrkräfte soll auf ca. 60 zusammengeschmolzen sein.

J. Dankers.

II. Alumnenecke.

Zu einem schönen, gemütlichen Abend gestaltete sich das Maskenkränzchen am 9. Februar. Fast hundert Alumninnen und Freunde hatten sich eingefunden.

Die Schüler des Seminars gedenken auch in diesem Jahr ein Jahrbuch herauszugeben, in dem man den Alumninnen in Anbetracht des 40. Jubiläums des Seminars eine Abteilung überlassen möchte. Herr John C. Andresohn ist gebeten worden, das Material dafür zusammenzustellen. Er wird die früheren Schüler um deren Mit Hilfe ersuchen und hofft, dass alle nach Kräften das Werk unterstützen werden.

Herr Emil B. Wilde (1901) hat dem Seminar einen Besuch abgestattet. Er ist als Vertreter einer Lebensversicherungsgesellschaft tätig.

Herr Georg Mensing (1889) ist als Kandidat der sozialdemokratischen Partei für das Amt des Stadtanwalts in Milwaukee aufgestellt worden.

Die folgenden Milwaukeeer Alumninnen sind im Laufe dieses Jahres ins Englische übergetreten:

Frau Hedwig Krauslach (1888), Fräulein Ida Fredrich (1892), Fräulein Emilie Rieger (1894), Augusta ter Jung (1897), Fräulein Anna Trieschmann (1898), Frau Lucy Burckhardt (1901),

Frl. Lucy Heintzen (1902), Frl. Elsa Frl. Lucy Hempe (1914), Frl. Clara Liebig (1902), Frl. Emma Loos Kann. (1914), Frl. Else Knackstedt (1903), Frl. Agnes Caspar (1908), Frl. (1914), Frl. Lydia Luecker (1914), Elsie Schulz (1909), Frl. Pauline Frl. Hedwig Rand (1914), Frau Georg-Stemmler (1910), Herr Edwin Esch-geanna Roberts (1915), Frl. Ida Har-rich (1911), Frl. Gabriele Roller witz (1915), Frl. Brunhilde Fleer (1911), Frl. Hilda Zimmermann (1916).
 (1911), Frl. Elisabeth Kitzki (1912). Nachrichten aus unserm Kreise
 Frl. Esther Fleer (1913), Frl. Marie sind nötig, damit diese Ecke bleibt.
 Woltring (1913), Frl. Frances Bock Wir hoffen, dass dieser Wink genügt.
 (1914), Frl. Lydia Heinrich (1914), A.

III. Umschau.

Vom Lehrerseminar. Am 4. und 5. den Angriffen schwer zu leiden ge-März besuchten die Mitglieder des hab. Seine Abschaffung, ganz oder Lehrausschusses, Dr. H. H. Fick, Prof. teilweise, hat in sehr vielen grösseren Otto Heller, Prof. A. R. Hohlfeld und Orten stattgehabt. Die Gegner des Herr Leo Stern das Seminar. Die Deutschen bedenken nebenbei gar-Herren hielten mehrere Sitzungen ab, nicht, dass sie mit ihrem Anschlag, um einige von der Fakultät des Semi-weniger der deutschen Sache als der-nars vorgeschlagene Änderungen im amerikanischen Jugend schaden. Sie Lehrplan zu erwägen. entziehen dieser die besten Waffen,

mit denen sie später auf geschäftli-
 Die jährliche Benefizvorstellung des chem Gebiet, besonders auf dem des Pabsttheaters am 7. März was ausser- Handels, den Hauptgegner bekämpfen-ordentlich gut besucht. Aufgeführt— sollen. Denn zu diesen Waffen gehört und zwar mustergültig—wurden Mol- vor allen Dingen Sprachkenntnis, be- lières „Tartuffe“ in der Übersetzung sonders die Sprache des Landes, des- von Ludwig Fulda und das Mimo- sen geschäftliche Konkurrenz man be- drama „Die Hand“ von Henri Berény. kämpfen will.

Aus Wellington, Ohio, erreicht uns Einsichtige Männer haben das früh- die Nachricht, dass dort eine der er- genug erkannt und in verschiedenen- sten Lehrerinnen am Seminar im 77. Lebensjahr entschlafen ist, *Fräulein* keineswegs deutsch-freundlichen Blät- *Mary H. Ladd*. Sie wurde geboren in tern ist dieser Kampf gegen die deut- Danville, Vermont, im Jahre 1841. sche Sprache für eine grosse Torheit erklärt worden. Zu diesen Blättern 1865 erhielt sie den A. B. Grad von erhielt auch die „Mail“ in New York, Oberlin College. Einige Jahre lehrte die obwohl probritisch, doch weniger unter borniertem Vorurteil und Frem- sie an High Schools in Illinois und denhass leidet, als andere Blätter. Wisconsin. Etwa zwölf Jahre unter- Sie führt eine Notiz aus dem in Bern richtete sie an der Normalschule in in der Schweiz erscheinenden, *Droit* Oshkosh, worauf sie als Lehrerin der d'Auteur' an, die eine Zahlenzusam- Mathematik ins Seminar eintrat. Mit menstellung der im Jahre 1915 er- Liebe und Treue hat sie ihres Amtes schienenen Bücher in den Ver. Staa- gewaltet, bis ihre angegriffene Ge- ten, England, Frankreich und Deutsch- sundheit sie zwang, ihre Lehrtätig- land enthält. Diese Veröffentlichun- keit niederzulegen. Ihre Schüler er- gen verteilen sich wie folgt:

	1913	1914	1915
Frankreich	11,360	8,968	4,274
Ver. Staaten	12,379	12,010	9,734
England	12,397	11,537	10,665
Deutschland	35,078	29,308	23,553

Eine recht einleuchtende *Verteidigung des deutschen Unterrichts* brachte vor einiger Zeit die New Jersey Freie Zeitung.

„Die allgemeine, im Lande gegen alles Deutsche ausgebrochene Hetze richtet sich insonderheit gegen die deutsche Presse und den deutschen Schulunterricht. Dieser hat unter

Daran knüpft die „Mail“ die folgen- den Bemerkungen: Diese Zahlen sol- len für diejenigen interessant sein, die eine Aufgabe des Unterrichts im Deutschen in den öffentlichen Schulen

befürworten. Amerikaner sind als Regel sehr schlechte Sprachenkenner. Wir brauchen mehr Unterricht in fremden Sprachen, nicht weniger. Wir brauchen mehr Männer und Frauen, die französisch, spanisch und deutsch lesen und sprechen können. Wir bedürfen einer besseren Kenntnis des Lebens und der Denkart anderer Nationen, wie uns diese durch ihre Sprachen und Literatur erschlossen wird. Amerika kann sich nicht gestatten, den Unterricht im Deutschen aus seinen Schulen zu verbannen. Die Sprache nimmt einen zu bedeutenden Platz in den Wissenschaften, der Philosophie und der Geschichte der Welt ein, als dass man sie leichtsinnig fallen lässt. Und wenn die Besorgnis herrscht, dass unangenehmer Einfluss durch den Unterricht im Deutschen auf den Geist der Kinder ausgeübt werden kann, so sind sicher die öffentlichen Schulen der beste Ort für den Unterricht im Deutschen, denn sie sind es, in denen dieser Einfluss am gründlichsten bekämpft und beseitigt werden kann."

In dem Jahresbericht des Herrn Claxton, des Erziehungs-kommissars der Vereinigten Staaten, befindet sich eine interessante Besprechung über die Schulverhältnisse in den europäischen kriegführenden Ländern. Die Einwirkungen des Krieges seien in allen Staaten ziemlich ähnlich. Die Schulen haben bloss in materieller, quantitativer Hinsicht gelitten: Lehrer sind eingezogen worden, ältere Kinder sind industriell tätig, Schulhäuser sind von den Militärbehörden übernommen worden. Aber das öffentliche Interesse für die Erziehung sei nirgends geschwächt worden. Ganz im Gegenteil; Europa hat nie zuvor die hohe soziale Bedeutung der Schule erkannt wie in dieser Zeit, da alle Einrichtungen die Feuerprobe zu bestehen haben. Eine die gesamte Erde umfassende Bewegung ist eingeleitet worden, die bestrebt ist, das ganze System der öffentlichen Erziehung zu vervollkommen. Die Erziehung gilt heute als die erste und wichtigste Aufgabe des nationalen Lebens. Frankreich und England sind dabei, ihr Schulwesen nach denselben Richtlinien zu reorganisieren; man verlangt die allgemeine Schulpflicht und die Fortbildungsschule. In Deutschland hat die Einheitsschule, die eine Demokratisierung des Schulwesens

erstrebt, grosse Fortschritte gemacht. In Polen haben in einem Jahre (1915-16) die Zahl der Schulen um 47% zugenommen. In Warschau allein wurden 400 neue Volksschulen und 47 berufliche Fortbildungsschulen eingerichtet. In allen Ländern ist man sich darüber einig, dass die technische und berufliche Ausbildung, sowie auch die in den modernen Sprachen und der Körperpflege zu vervollkommen seien. Das Studium der russischen Sprache hat in Frankreich, England und Italien grossen Fortschritt gemacht.

Für die fremdsprachlichen Lehrer, besonders die hiesigen Deutschlehrer, ist ein Teil dieses Jahresberichtes besonders wichtig. (Herr Claxton hat sich ja wiederholt gegen das unsinnige Treiben erklärt, das in dieser Zeit gegen das Studium der deutschen Sprache hierzulande wüthet.)

"An intellectual estrangement has been brought about by the war between Germany and the allied nations. It must be acknowledged, however, that the efforts of certain groups on both sides to eliminate the enemy language from school instruction have received a prompt check from more mature and sober educational opinion. The following statement from the Mannheim Gazette may be regarded as representative of the German attitude in this matter:

The modern languages occupy a prominent position in our Real-schulen and Oberrealschulen. No narrow minds will demand their curtailment because of our unpleasant experience with the French and the English. On the contrary, the knowledge of these languages is absolutely necessary to us, especially that of English. Ignorance of a foreign language or of a foreign nation is not an element of strength, but of weakness. Besides, Germany has no intention of isolating herself from the rest of the world when the war is over. She does not want to wage war after the war. She strives more than ever to penetrate into the world... The modern languages ought to be given more, not less, time than heretofore.

Educational opinion in Great Britain is no less resolutely opposed to any hasty action in respect to the German language. A memorandum adopted recently by the general com-

mittee of the Modern Language Association says:

It is not possible to give any exact forecast of the commercial relations of England and Germany after the war, but whatever form they may assume there is no doubt that a knowledge of German and German conditions will be required for commercial purposes. In the future it will be ever more necessary than in the past that there shall be in responsible quarters people possessing on adequate knowledge of German and all that the study of German in its widest sense should imply... The study of German has inevitably suffered during the war, but we are of the opinion that to allow any further diminution to take place, or even to accept the present reduced scale as permanent, would be to the national disadvantage.

On the whole it may be said that the movements directed against the study of foreign languages have nowhere attained appreciable success. The more practical standpoint which defends the study of foreign languages and foreign conditions on the ground of their importance in international trade competition finds reader recognition than that based on sentimental motives. Thus far the shrinkage suffered by some foreign languages because of the war has been by far outweighed by the extension accorded to other languages."

Auf die Anfrage, ob der Unterricht in der deutschen oder in irgend einer anderen fremden Sprache in der amerikanischen öffentlichen Schule, gestattet werden sollte, gibt die Zeitschrift "The American School" eine längere Antwort. Wo der deutsche Unterricht deutschen Propagandazwecken diene, sollte er natürlich aufgehören, auch sei es zweifelhaft, ob kleine Kinder genügend Vortell aus der Kenntnis einer fremden Sprache zögen. Jedoch (und dieser Abschnitt dürfte uns interessieren):

"Where little children mingle daily with people who speak different languages, they learn to speak with the different persons with whom they associate, with surprising ability. Those stories of Kipling which describe the children of India as running about the quarters and becoming proficient not

only in the language of the father and mother, but in the dialect spoken by the groom and by the butler and the nurse, and perhaps also in the German spoken by the assistant in the forestry department, illustrate this admirably."

(Das soll doch heissen, dass Kinder eine fremde Sprache mit Leichtigkeit erlernen. Demnach wäre die Jugend unserer Ansicht nach die geeignetste Zeit, mit dem Unterricht zu beginnen. Doch der Verfasser dieser Erwiderung erlaubt sich nun einen geistigen Purzelbaum.) Aber bei unsern Kindern, die diese Sprechgelegenheit nicht haben und denen das Erlernen der Muttersprache so grosse Schwierigkeiten macht, sei der Deutschunterricht von zweifelhaftem Wert, ja möglicherweise Zeitverschwendung. (Nun gewinnt er sein Gleichgewicht wieder und fährt fort:)

"There is no doubt, however, that the American people are very provincial, and that they have much less commonly than other people with whom they come in contact, the ability to understand and use other languages than their own. The increasingly cosmopolitan role which the American people are being called upon to play in the world leads us with certainty to the decision that it is desirable, if possible, for every well educated man to have the ability to use some other language besides his own, not only as a language to read, but as a language to be spoken and written. It is doubtful, therefore, if the proposal to abandon the teaching of all languages other than English in the public schools should or will prevail. It seems more likely that we shall give more attention than we have in the past given to the teaching of a second language to our boys and girls who are able and willing to take up the study of such a second tongue."

Die Chicagoer Schulbehörde sieht sich einem Fehlbetrag von \$3,000,000 gegenüber. Wie man aus der Klemme herauskommen will, ist noch ein Rätsel.

Professor Ellory Cary Stowell, eine Autorität auf dem Gebiete des internationalen Rechts, ist von seiner Stellung an der Columbia Universität zurückgetreten, weil man die Freiheit

seiner Tätigkeit hinsichtlich des Ausdrucks seiner Ansichten über internationales Recht eingegriffen habe.

Die Vorlage, den deutschen Unterricht aus dem Lehrplan der Staatsuniversität und der sonstigen öffentlichen Schulen zu streichen, hat die Legislatur von Texas mit einer Stimmenzahl von 28 gegen 72 verworfen.

Eine wertvolle und interessante Sammlung von Ansichten über die Frage, ob das Studium der deutschen Sprache aus dem Lehrplan entfernt werden sollte, hat Herr F. C. Barnes vom Union College zusammengestellt und in der Februarnummer des „Modern Language Journal“ veröffentlicht. An fünfundfünfzig bekannte Persönlichkeiten hat er die Anfrage gerichtet; 35 Antworten werden zitiert. Nur fünf haben den deutschen Unterricht verworfen, weitere sechs sind im Zweifel, die übrigen befürworten ihn. Es handelt sich nicht allein um Stimmenmehrheit, die besten Namen stehen darunter.

In die High School zu Bayfield, Wisconsin, wurde des Nachts eingebrochen und nach deutschen Lehrbüchern gesucht. Diese wurden dann zerrissen. Man liess ein Schreiben zurück, in dem gedroht wurde, dass der Einbruch wiederholt würde, sollten neue Bücher angeschafft werden. Es wird kein Versuch gemacht, die Täter zur Rechenschaft zu ziehen. Eine nette Aufmunterung zur Fortsetzung! Patriotismus, wie sündigt man heute in deinem Namen!

In New York hat eine Lehrerin aus einem Gesangbuch, das Eigentum der Schulbehörde war, Seiten herausgerissen. Dass diese Geschehnisse nicht überall als etwas Gleichgültiges aufgefasst werden, zeigt die Äusserung des Herrn W. L. Felter, des Leiters einer High School für Mädchen in Brooklyn. Nach dem Bericht in „Issues and Events“ vom 23. Februar sagte er: „Had I been in Mr. Low's place I would have demanded the name of the teacher who tore out the pages and preferred charges against her to the Board of Education for mutilating its property. That teacher acted in the same spirit as the people of the South and West do when they lynch a man... If she had a grievance she should have proceeded in an orderly way... Some of our people seem to

be running mad. We are not making war on German poetry produced before the war, nor on its language or scenery. I am opposed to the drive that has been made against teaching German in the high schools, from a commercial standpoint. More people in France and England are studying German today than before the war in order to meet the enemy in their own field. They want to know what the Germans are saying and what they think. That is the proper attitude...

As to German songs in song books, you will find them in all such books... It would be absurd to destroy the books because of that.”

In Californien starb bei seinem Sohn Pastor Otto Theodor Spehr nach langem Leiden. Herr Spehr war 25 Jahre lang als Lehrer der deutschen Sprache an den Milwaukeeer Schulen tätig. Auch bekleidete er zwei Jahre lang das Amt des Leiters des deutschen Unterrichts in den Schulen von Indianapolis. Der Verstorbene wurde in der Provinz Schlesien, Deutschland, geboren und kam im 27. Lebensjahr als lutherischer Geistlicher nach Amerika, hat sich aber nach einiger Zeit dem Lehrerberuf zugewandt. Nachher nahm er wieder einen Ruf als Pastor an. Schüler und Kollegen bewahren ihm ein treues Andenken.

Der Architect des Schulrats in Cleveland hat dieser Behörde vor etlichen Tagen den Plan für einen Typ von Schulgebäuden vorgelegt, der ein 520 Fuss langes einstöckiges Ziegelgebäude, 120 Fuss breit und 16 Fuss hoch, vorsieht. Es gibt in dem Gebäude keine Treppen, dagegen drei bedeckte Höfe, die miteinander verbunden und für gewöhnlich als Spielplätze zu benutzen sind, aber auch als ein einziges grosses Auditorium verwandt werden können. Für diese Sorte Schulgebäude braucht man sechs städtische Bauplätze mehr als für die früheren Gebäude. Der erhöhte Preis für das Land wird jedoch durch die verminderten Kosten an Baumaterial und Arbeit, und durch das Fehlen von Feuerleitern und eisernen Treppen aufgehoben werden. Der Schulrat genehmigte den Plan, und eins oder zwei solcher Schulhäuser werden noch heuer gebaut werden.

Reclam's Universalbibliothek schaut auf ein 50jähriges Bestehen zurück.

Nahezu 600 Nummern sind erschienen, die durch die ganze Welt gegangen sind. Goethe und Schiller wurden in 15 Millionen Bändchen verbreitet, Schillers Tell in 2,300,000 Stück, Hebbel in 1,250,000 Bändchen, das Nibelungenlied in 313,000, Moliere in 750,000, Kant 790,000, Ibsen 4,500,000, Tolstoi 1,000,000, usw.

Aus Andeutungen der Schweizer Blätter geht hervor, dass eine grosse Anzahl *Lutherschriften* im letzten Jahr erschienen sind im Anschluss an die 400jährige Feier der Reformation, darunter einige von Prof. Erich Brandenburg und Prof. Erich Marcks.

John Andressohn.

Bücherschau.

I. Bücherbesprechungen.

E. Prokosch (Professor of Germanic Languages in the University of Texas), *The Sounds and History of the German Language*. XVI+212 pages. New York, Henry Holt & Company, 1916. Cloth, \$1.75.

The purpose of the author is to give us a text-book in phonetics and the history of the German Language "that is simple enough to be intelligible to students without linguistic erudition, and at the same time sufficiently comprehensive to meet to a reasonable degree the requirements of the teacher of German." The book is divided into two parts: I. German Phonetics, pp. 1-67, II. History of the German language, pp. 71-206.

By consistently linking phonetics and historical grammar, the author has rendered more interesting the treatment of the latter, which, as far as phonology is concerned, is dry as dust without a proper phonetic basis. Nevertheless the reviewer regrets greatly that the two parts could not be issued separately, so that those desiring only a text-book on phonetics would not be obliged to buy also the longer historical part. Moreover, the method of treatment is totally dissimilar in the two parts. The first is much more than what the author modestly claims for it "an adaptation of the books of such phoneticians as Sievers, Vietor, Jespersen, etc." I consider it the best introduction to German phonetics for our purposes. It is really "simple enough to be intelligible to students without linguistic erudition." In addition it is interestingly written and offers very many valuable hints to the American student and teacher of German. A number of good plates and diagrams of the vocal organs illustrate the text.

In a number of matters, most of them minor, the reviewer disagrees with the author:

1. One point, which is almost certain to cause the student great difficulty is the emphasis laid on the differentiation between fortis and lenis articulation. From the standpoint of an introduction to practical phonetics, I think this discussion could be limited to mere mention. A proper understanding of the second part of the book, however, demands a clear distinction between the two kinds of articulation. The difficulty might be obviated by relegating this question to the notes or the small print.

2. In phonetic transcription, Prokosch uses a simplification of the alphabet of the Association Phonétique Internationale. This seems inadvisable for a number of reasons: a) it is confusing in those numerous cases where the student uses the phonetic alphabet in work in German and the Romance languages, b) Vietor's *Deutsches Aussprachewörterbuch*, "absolutely indispensable to the teacher of German, as indispensable as a German-English dictionary, or a German grammar" according to Prokosch, uses the complete alphabet, c) if the prospective teacher follows the author's advice and subscribes for the *Maître Phonétique* he will again need to know the unsimplified alphabet.

3. It is unfortunate that the German equivalents for the English phonetic terms are not given consistently.

4. In warning, and quite properly warning against the teaching of uvular r in our schools, the author should nevertheless mention the fact that uvular r is spoken by almost half of the German people and by most of the

educated classes. The long explanation by Trautmann, quoted by Prokosch, of the un-German character of this sound, even if it were true, which is very doubtful, is no argument against its use. (Cf. Sievers: *Phonetik*, 5. Auflage, § 306, Jespersen: *Lehrbuch der Phonetik*, p. 135). The chief reasons for not teaching it here are that tongue-tip *r* is just as correct, and can be learned very easily by American students, while uvular *r* offers almost insuperable difficulties.

To conclude with a few details: the dot indicating syllabic function should be explained at its first occurrence § 22 and not left until § 54; a good aid to learning trilled lingual *r* is to pronounce English *three*, etc. pronouncing it well forward and articulating strongly (p. 23); the preferable pronunciation of *erst* (p. 27) is that with a long close vowel sound, of *Respekt* (p. 27) with *s* sound; in *hübsch* (p. 42) the sign of length is evidently a misprint; in the phonetic transcription of *merken* (p. 51) the dot indicating syllabic function is omitted; in the discussion of syllables (p. 52-53) the author's division into nine grades of sonority and Jespersen's diagram with eight grades is needlessly confusing; the explanation of Jespersen's "analphabetic" system (p. 62) is too condensed to be intelligible to the student.

In an appendix the author gives a short bibliography and one page of material for practice. This is, of course, all too scant. The reviewer has filled this want by using Oberländer: *Übungen zum Erlernen einer dialektfreien Aussprache*, Fr. Bassermann, München, but it is too voluminous for our purpose, and a book fully meeting the needs in this respect is still a desideratum.

As noted above, the treatment of the two parts is very dissimilar. While the first part is a summary of well-known phonetical facts, collated from various sources, but selected and adapted with excellent pedagogical insight for the needs of American schools, the second part serves as a vehicle for the author's very interesting theory of the historical development of German "as a direct and nearly unbroken development of the Indo-European parent language, evolved by the continuous action of a homogeneous set of phonetic and psychological tendencies". (Preface). There can

be no doubt that "leaving aside the scientific aspect of (this) theory, this system, through its consistent linking of phonetics and historical grammar, cannot fail to make the study of both more useful to the student than an independent treatment of these two branches of linguistic science would be". Naturally, however, one may question the justification of rearing such a structure on such a scientific basis. Prokosch bases his theory of the identity of Indo-European and Germanic on the theory that the home of the Indo-Europeans was in the "Baltic Basin". Without wishing to go into the question at any length here, it seems to me that the consensus of opinion today is that the epoch-making excavations in Turkestan have shaken the belief in the Western home of the Indo-Europeans and have reopened the whole question. (Cf. E. Meyer: *Geschichte des Altertums*, 2. Auflage, I. 2. Hälfte, S. 801). It is an interesting coincidence that one year after the publication of Prokosch's book characterizing German as a direct development of Indo-European, there appeared a book by Meillet: *Caractères généraux des langues germaniques*, Paris, Librairie Hachette et Cie., 1917, which takes a stand exactly opposite to this.

Admitting the uncertainty of the theory regarding the relationship of Indo-European and Germanic, I see no uncertainty in his thesis that Germanic is "characterized by the predominance of a remarkably uniform tendency towards the strengthening of articulation in every respect". It is in this recognition of the distinctive phonetic character of Germanic and the consistent application of this principle in the interpretation of all linguistic phenomena in the historical development of the German language that the immense scientific contribution of this book lies. As far as I know, it is the first book to offer a complete phonetic characterization of any language.

Naturally there will be much disagreement with various phases of the author's treatment. To me the application of the theory to the complicated vowel system is perhaps least convincing. For instance, on page 98 we read, that increased vowel articulation either causes the tongue to be raised, or the lips to be widened or rounded and the jaw to be lowered.

So long a is changed to long o or long u through raising of the tongue; open long e in Germanic becomes long ae by the other alternative. Of course, anything can be proved in this fashion. Other similar examples might be given.

The author offers a new and very plausible theory of Ablaut; the e grade is accompanied by greater tension of the vocal chords because it denotes a stronger present interest of the speaker (being used especially in the present of verbs), the o grade as the expression of comparative indifference (used in verbal nouns, words that express conditions, etc.) is caused by weakened articulation.

As to the theory that Umlaut is un-Germanic, there is so much to be said against it that I am very eager to see any proof for this statement.

But it is not only in the development of *sounds*, but also of *forms*, that Prokosch offers much that is new and valuable. The Germanic preterit is explained as a combination of perfect and aorist forms, thus doing away with the makeshift explanations hitherto necessary to explain the lack of reduplication and especially the peculiar vocalism in the 4th, 5th, 6th, and 7th Ablaut series. In connection with this theory he has a new presentation of the optative, which sounds plausible. An ingenious derivation of the name *Germani* and a survey of the development of the German standard language, which is a model for condensation but also for clearness, deserve special mention.

I have already indicated my opinion of the unusual scientific value of this contribution to Germanic philology. I do not believe, however, that the author has succeeded in making it "simple enough to be intelligible to students without linguistic erudition", (or, let us add, without the guidance of a skillful teacher), and for these, if I am not mistaken, it was intended in the first place. It is a book for the scholar rather than for the student who is not well versed in linguistics. It seems to me that a history of the German language should contain at least a brief account of such questions as the contribution of Christianity to the German vocabulary, the influence of Latin, French, etc.

In concluding I should like to offer a number of suggestions in regard to some details:

p. 72. Tocharic should be mentioned in the list of Indo-European languages, even if it is extinct today. The important part which it plays in the discussion of the home of the Indo-Europeans justifies its inclusion.

p. 85. It is, of course, an oversight, when Swabian is spoken of as the dialect of the southeast of Bavaria; it is the *southwest*.

p. 105. Greek *okto* is accented on the second syllable.

p. 107. Greek *kléptō* has no accent on the second syllable.

p. 109. Why invent the peculiar plural "mores" instead of the regular *more* "time units"?

p. 116. The explanation of the t in Germanic str from Indo-European sr as "being inserted as a protection against assimilation" is far-fetched. A plausible theory, too long to be quoted here, may be found in Bremer: *Deutsche Phonetik*, § 77 Anm.

p. 118. There is no such form as Gothic *hunds*. The word for *hundred* does not appear in the singular in Gothic; if it did, it would be *hund*, as it is neuter.

p. 120. Gothic *ais* should be *aiz*.

p. 169. The statement that the use of *sein* in the perfect of *bleiben*, *stehen*, *sitzen*, *liegen*, etc., is "due to a newer tendency, which was carried through incompletely, to lay stress on localized versus absolute action" is at variance with the view of Wilmanns and Sütterlin, to whom Prokosch refers, and of Paul, whom Wilmanns and Sütterlin follow in their presentation. Paul points out that *bleiben* was originally perfective, *liegen*, *sitzen*, etc., could be either perfective or durative in Middle High German.

p. 170. In the discussion of the German future the author says that the reasons that caused the substitution of the infinitive for the participle with *werden* are not fully understood. The reviewer had modestly hoped to solve this problem in *Die progressiven Formen im Mhd. und Frühnhd. Frankfurt a. M. 1914*, and had been led into the belief that he had been successful by several reviewers. (Cf. V. Moser in *Zeitschrift für deutsche Philologie* XLVI, 481 ff.).

p. 172. It is a mistake to explain the stressing of separate prefixes as due to contrast, as in *aufgeben* and

untergehen. The reason is rather that they are the more important part of the word psychologically in that they express an essential modification of the second part.

p. 173. The deriving of the prefix *er-* as a weakened form of *us* (with long *u*) can only be an inadvertence on the part of the author.

p. 178. "o- and jo- stems are either masculine or feminine" should read "are either masculine or neuter".

Albert W. Aron.
University of Wisconsin.

II. Eingesandte Bücher.

- Drei Märchenspiele* von Emma Rendtorff. D. C. Heath & Co., New York. 35 cts.
- Schritt für Schritt*. Ein Buch für Anfänger. By Hanna M. Ohlmann. Ginn and Company, Boston.
- Das Peterle von Nürnberg* von Viktor Blüthgen. Edited by Josephine C. Doniat, Carl Schurz High School, Chicago. Illustrated by Alice Meyer. New York, The Macmillan Company, 1918. 40 cts.
- Gustav Adolfs Page* von Conrad Ferdinand Meyer. Edited with introduction, notes, and vocabulary by Robert Bruce Roulston, Associate Professor of German at John Hopkins University. New York, Henry Holt and Company. 45 cts.
- Märchen und Sagen*.. Edited by Bernhard C. Straube, B. A., Bay View High School, Milwaukee. Illustrated by Maud and Miska Petersham. The Macmillan Company, New York, 1918.
- German Science Reader*. Edited by Frederick W. Scholz, A. M., Columbia University, New York. The Macmillan Company, New York, 1917.

Der Jahrgang der Monatshefte für deutsche Sprache und Pädagogik beginnt im Januar und besteht aus 10 Hefen, welche regelmässig in der Mitte eines Monats (mit Ausnahme der Ferienmonate Juli und August) zur Ausgabe gelangen.

Der jährliche Bezugspreis beträgt \$1.50, im voraus zahlbar. An Mitglieder des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes erfolgt die Zusendung der Hefte kostenfrei.

Abonnementsanmeldungen wolle man gefälligst an den Verlag: Nat. German-American Teachers' Seminary, 558-568 Broadway, Milwaukee, Wis., richten. Geldanweisungen sind ebenfalls auf den genannten Verlag auszustellen.

Beiträge, das Universitäts- und Hochschulwesen betreffend, sind an Prof. Edwin C. Roedder, Ph. D., 1614 Hoyt Street, Madison, Wis.; sämtliche Korrespondenzen und Mitteilungen, sowie Beiträge, die allgemeine Pädagogik und das Volksschulwesen betreffend, und zu besprechende Bücher sind an Max Griebisch, (Nat. G. A. Teachers' Seminary, Milwaukee, Wis.) zu richten.

Die Beiträge für eine bestimmte Monatsnummer müssen spätestens am Schluss des vorhergehenden Monats in den Händen der Redaktion sein.

The 1917 "Bibliography of the Best Books for the Study of German in High Schools and Junior Colleges," published by the University of California (Department of German) contains the following statement regarding **AUS NAH UND FERN**:

AUS NAH UND FERN.* Eine internationale Zeitschrift für Schule und Haus, besonders für Schüler höherer Lehranstalten. Chicago, Francis W. Parker School Press (330 Webster Avenue), 4 numbers a year (October, December, February, April) \$0.70; in clubs of six or more \$0.50.

Gives discussions of timely non-political topics, historical and biographical sketches, descriptions of German life, anecdotes, proverbs, songs with notes, etc., in easy German, annotated, with many illustrations. Primarily for students in the second and third years of German; useful both for class room and outside reading.

* Highly desirable.

A TYPICAL ORDER

The Virginia Military Institute has 204 subscriptions to Vol. 9 (1917-1918.)

**Aus Nah und Fern, Francis Parker School,
330 Webster Avenue, Chicago.**

Deutsches Lesebuch für Amerikanische Schulen.

Herausgegeben von

W. B. Rosenstengel,

vormals Professor der Staatsuniversität Wisconsin,

und

Emil Dapprich,

vormals Direktor des Nat. Deutscham. Lehrerseminars

Band I Fibel und erstes Lesebuch für Grad 1 und 2.	
Ausgabe A nach der Normalwörtermethode.....	40 Cents
Ausgabe B nach der Schreiblesemethode.....	40 Cents
Band II für Grad 3 und 4.....	55 Cents
Band III für Grad 5 und 6.....	70 Cents
Band IV für Grad 7 und 8.....	85 Cents

Grammatische Übungshefte für Band I und II 5 Cents pro Heft.

"Wir kennen keine Lehrbücher dieser Art, die der systematisch fortschreitenden Methode so angepasst sind, deren Inhalt mit solcher Sachkenntnis und mit solcher Berücksichtigung der Bildung des Herzens und Gemütes der Kinder und alles dessen, was das Kind interessiert und ihm Freude macht, ausgewählt ist, und die edler und schöner ausgestattet sind."—New York Review.

Verlag:

German-English Academy,

558-568 Broadway,

Milwaukee, Wis.

Ferienkursus für Lehrer fremder Sprachen

... am ...

**Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerseminar
MILWAUKEE, WISCONSIN**

Deutsch=Französisch=Spanisch

FÜNF WOCHEN

1. Juli bis 2. August 1918

*Konversations-, methodische und praktische Kurse,
Demonstrations- und Übungsklassen*

Berufene und erfahrene Lehrer mit voller Beherrschung der von ihnen gelehrtten Fremdsprache.

Den Teilnehmern an den Kursen wird jede Gelegenheit zur Übung im Gebrauch der Fremdsprache gegeben, nicht nur im Klassenzimmer, sondern auch ausserhalb desselben. (Deutsche, französische und spanische Tischgesellschaften—Ausflüge—Gesellige Unterhaltungen.)

**Milwaukee nach Lage und Klima unübertroffen
als Sommeraufenthaltort.**

*Was die früheren deutschen Ferienkurse am
Seminar für ihre Teilnehmer wertvoll machte—
**Gründlichkeit, praktische Unterwei-
sung, berufliche Anregung**—soll auch auf
die Kurse in den beiden anderen Fremdspra-
chen im gleichen Masse ausgedehnt werden.*

Der Prospekt steht frei zur Verfügung.

**SUMMER SCHOOL FOR TEACHERS
OF MODERN LANGUAGES**

**558-568 Broadway
Milwaukee, Wisconsin**